

IMPLICACIONES AFECTIVAS EN EL QUEHACER DOCENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN CHIAPAS

AFFECTIVE IMPLICATIONS IN THE TEACHING WORK OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS IN CHIAPAS

Mauricio Zacarías Gutiérrez⁽¹⁾; Manuel Gregorio Ortiz Huerta⁽²⁾

⁽¹⁾*Instituto de Estudios de Posgrado de Chiapas (México);*

⁽²⁾*Escuela Normal Fray Matías de Córdova de Chiapas (México)*

E-mail: mauzag@icloud.com⁽¹⁾; manuelhuerta31101982@gmail.com⁽²⁾

ID. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4564-5673>⁽¹⁾; <https://orcid.org/0000-0003-3977-0953>⁽²⁾

Recibido: 30/09/2020

Aceptado: 27/11/2020

Publicado: 21/06/2021

RESUMEN

El presente artículo de investigación aborda las emociones y sus implicaciones en el contexto escolar que vive el profesorado de escuelas primarias del Estado de Chiapas, México. Para ello, se plantearon citaciones de casos áulicos y el profesor expresó de manera escrita la emoción generada. Se derivó ante las situaciones, que las emociones vividas en la escuela comprometen el actuar del profesor en relación con la acción que se presente, la cual se tensiona ante las adversidades del contexto escolar, que redundan en cierta manera en los procesos pedagógicos y conducta de los profesores. Como resultado de la investigación el profesor de educación primaria advierte la polaridad molestia y alegría ante las citaciones presentadas, dichas emociones van construyendo su ser y práctica docente.

Palabras clave:

afecto; aula; enseñanza; profesor

Zacarías Gutiérrez, Mauricio; Ortiz Huerta, Manuel Gregorio (2021). *Implicaciones afectivas en el quehacer docente del profesorado de Educación Primaria en Chiapas. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, N.º 19, 2021, 83-102. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi19.15985>

ABSTRACT

This research article addresses emotions and their implications in the school context experienced by elementary school teachers in the State of Chiapas, Mexico. For this purpose, classroom cases were cited, and the teacher expressed in writing the emotion generated. The situations allowed to conclude that the emotions experienced in school compromise the teacher's actions in relation to what occurs; they are stressed in the face of adversities in the school context, which in a certain way is reflected in the teachers' pedagogical processes and behavior. As a result of the investigation, the elementary school teachers notice the polarity of annoyance and joy in the face of the citations presented, and how these emotions build their being and teaching practice.

Keywords:

affection; classroom; teacher; teaching

Introducción

El profesor es un sujeto lleno de emociones, sobre ellas sostiene acciones de relación con sus estudiantes en un día de clases, tales relaciones se vinculan con las estrategias didácticas que aplica en la práctica pedagógica. Cabe destacar que si bien la planeación es un instrumento que direcciona la intencionalidad de un plan y programa de estudio, se trastoca por la cotidianidad que se vive dentro del aula, pues el profesor en ella tiene un fin de qué hacer, en este caso, ir construyendo conocimiento académico en el estudiante, sin embargo, la vida del aula es singular porque los sujetos que la hacen dan vida a la misma con las emociones que llevan y significan en su actuar.

Por lo tanto, la escuela es un espacio de resistencias (conflictos socioemocionales) en el que acciones inestables a situaciones preconcebidas (planteadas en el proyecto curricular) resultan contrarias al actuar en clase, e incide en el aprendizaje o en la relación lógica entre el sistema educativo con la sociedad (Torres, 2005). En tal caso, del contexto escolar el profesor retoma aspectos para la enseñanza y aprendizaje, estableciendo acciones pedagógicas que no siempre resultan como son diseñadas en la

Zacarías Gutiérrez, Mauricio; Ortiz Huerta, Manuel Gregorio (2021). Implicaciones afectivas en el quehacer docente del profesorado de Educación Primaria en Chiapas. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 19, 2021, 83-102. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi19.15985>

planificación didáctica, aunque los profesores muestran una actitud de tolerancia o rechazo ante las diferentes situaciones escolares que se les presentan en la cotidianidad.

En la literatura sobre la formación del profesorado se lee que el profesor asume el reto de formar al nuevo ciudadano, pues está preparado para atender los imprevistos de una clase (Esteve, 1984; Jackson, 1998) con los cuales la construye y que al final del día procura lograr el perfil de egreso que indica el plan y programas de estudio. En este sentido, el profesor intenta la formación del estudiante al aplicar estrategias que logren objetivos educativos (Cázares, 2012), que lo conllevan a reconocer bien de forma consciente o inconsciente la fortaleza de los estudiantes y de él mismo ante el conocimiento a enseñar.

Con base al planteamiento anterior, tener la capacidad de sobreponerse a los imprevistos cotidianos, es reflexionar la práctica docente, la cual se matiza en lo académico, cultural, social, económico, entre otros factores que ocurren en el espacio donde se hace la escuela. Se considera desde la normatividad educativa en México que el profesor es gestor del aprendizaje, por tal, los elementos que le presenta el contexto son una oportunidad para construirlos.

Las investigaciones realizadas (Álvarez, 2012; Pidello, Rossi y Sagastibazall, 2013; Murillo, Hernández y Martínez, 2016; Lapponi, 2017, García y Pascual, 2017) acerca de las emociones que se generan en los espacios escolares y la oportunidad que ven en ellos los profesores, evidencian realidades educativas complejas, donde el contexto es oportunidad para atreverse y reproducirlo. Otro planteamiento está en la emoción individual que genera la clase en un estudiante y cómo esta es la oportunidad del profesor para continuar su propia clase; Mercado (2018) al respecto, documentó que en ocasiones el interés no deviene del profesor, sino que, el libro de texto despierta el interés, en este caso, la oportunidad se da en el acercamiento que hace el profesor a la condición del estudiante, y se aprovecha para explorar un tema.

Otra perspectiva refiere a que las emociones en el proceso de enseñanza y aprendizaje constituyen un recurso metafórico didáctico aunado a la enseñanza de las ciencias (Galván, 2006), con

ello, el profesorado precisa de una epistemología que integre las emociones en los procesos cognitivos. Es importante considerar que la epistemología como forma de reflexión y profundización paradigmática de los contenidos provoca una susceptibilidad de la práctica educativa (Astolfi, 2001). Acorde con lo anterior, emoción y razón no son un producto de la disociación de las políticas educativas y la realidad social del contexto escolar, sino que la práctica educativa supone una forma continua de interacción entre lo emocional y racional, por tanto, la autorreflexión en el profesor es parte de su desarrollo emocional, lo que conduce a un equilibrio entre los aspectos cognitivos-emocionales (Gallego y Gallego, 2004).

Así mismo, las aportaciones de la sociología, la filosofía, la política, entre otros, permite comprender cómo el sujeto en su vida diaria construye su modo de ser y estar en la cotidianidad. En este caso, estas disciplinas aportan la visión de que el sujeto es complejo en su ambiente, además participa de situaciones sociales que le resultan recreativas de las cuales crea imaginarios, no obstante, el sujeto encuentra un límite en las reglas de carácter social y moral, también hay situaciones en las que deja libre el pensamiento y consume actos con ellos recreando y creando imaginarios, limitando ante la regla social y moral y, en otras situaciones, dejar libre el pensamiento consumando actos con ellos. Los estudios de Heller (2011) sobre las emociones y los de Nussbaum (2014, 2018), y el planteamiento de Séneca (2016) son un referente de la complejidad social en la manifestación y construcción de las emociones, en este caso, del profesorado.

Así entonces, este documento estudia las emociones desde los aportes teóricos que han contribuido a la formación docente, se ocupan varios porque se asume la perspectiva de la comprensión del sujeto. En el entendido que el sujeto no solo construye a partir de lo que el contexto le oferta, tampoco con lo que imagina, sino que vive en proceso reflexivo constante, con ello organiza su vida. independientemente de la adjetivación que se le dé o le den los que conforman un determinado contexto. En esta perspectiva, las emociones que genera se construyen en la política educativa que atiende a través del currículum y con la cultura de la comunidad,

donde los saberes de qué y cómo son algunas cosas o situaciones tensionan la práctica educativa.

Ante lo expuesto, esta investigación atendió la siguiente pregunta, ¿qué emociones manifiestan y construyen el quehacer docente del profesorado de educación primaria en Chiapas ante situaciones cotidianas de una clase?, y el objetivo se centra en analizar las emociones que se manifiestan en el quehacer docente que construye el profesorado de educación primaria en Chiapas en la cotidianidad de la clase.

Metodología

Con base al planteamiento anterior, esta investigación se desarrolló bajo el paradigma cualitativo que tiene como carácter el valor de la subjetividad (Álvarez-Gayou, 2019), toma como referente la vivencia del profesor ante preguntas cotidianas en el aula; busca además la comprensión de procesos cognitivos individuales en correspondencia con el enfoque del mundo del significado y del conocimiento intersubjetivo, es decir, la construcción social (Gergen, 1985).

Se diseñó un instrumento de corte cualitativo a partir de situaciones cotidianas en el aula, es decir, se plantearon acontecimientos relacionados con emociones que podrían ocurrir en un día de clase.

El diseño de las preguntas cotidianas en el aula se originó a partir de entrevistas a profundidad (Valles, 2007) que se realizaron previamente a tres profesores de un centro escolar. De lo mencionado por los profesores se tomaron expresiones que pudieran ser comunes a los mismos y, posteriormente, se planteó a los profesores que realizan el quehacer docente en el nivel de educación primaria en el estado de Chiapas. Las preguntas que se expusieron hacían referencia a la emoción que genera un día de clase en el profesorado. Se presentan a continuación:

- ¿Qué emociones vive ante la siguiente pregunta? Está desarrollando la clase conforme al planeamiento que ha realizado, sin embargo, observa que un alumno no presta atención, y en ese

momento otro alumno le pide permiso para ir al baño, a la vez, llega a avisarle el profesor de educación física que no le dará la clase a la siguiente hora.

- Llega al aula y se da cuenta que una de sus estudiantes está interesada en la clase de Historia que se trabajó la sesión anterior. Empieza a platicar con usted en torno al tema ¿qué emociones y sentimientos le genera la acción de la estudiante?

Las situaciones fueron distribuidas por el formulario de Google, se pretendió que ellas fueran atendidas por profesores de diferentes municipios del estado de Chiapas, para lo que se utilizó la técnica de bola de nieve (Ulin, Robinson y Tolley, 2006), con lo cual se solicitó la localización de más informantes (profesores). Este proceso no fue de carácter obligatorio, sino voluntario. Contestaron 103 profesores, los cuales realizan el quehacer docente entre la región Soconusco, región Itzmo-Costa, región Sierra, región Altos, y región Metropolitana, todas, pertenecientes al estado de Chiapas.

Las respuestas emitidas a las situaciones expuestas consideraron dos cuestiones, la emoción que sintió el profesor y qué hizo ante ese acto, a esto lo nombramos afecto. Ello implicó el analizar detenidamente lo que dice entre líneas el profesor de la cotidianidad en la que forma su quehacer docente.

Esto implicó nombrar a la población de profesores con la letra P, seguido de un número progresivo según el orden en que se recibieron las respuestas (con el fin mantener el anonimato de los profesores). Posteriormente se dividieron las respuestas conforme a las situaciones planteadas, se seleccionaron las unidades de análisis, en este caso, conjunto de palabras asociadas a una emoción, las cuales fueron coincidentes en las respuestas, así, se categorizó el quehacer docente en emociones clasificadas como negativas y positivas.

El detenerse a leer lo que expresa el profesor es un detonante para comprender el tejido en el que se desarrolla el quehacer mismo, porque como enuncia Jackson (1998), los imprevistos son los que más atiende en un día de clase.

Resultados

Los profesores que participaron en la investigación expresaron diferentes emociones en torno a las situaciones presentadas. La reacción que manifestaron dependió de cómo han significado el planteamiento expuesto.

Ante la pregunta que planteaba ¿qué emociones vive ante la siguiente situación?, el primer entrevistado responde que está desarrollando la clase de acuerdo con la planificación que ha realizado, sin embargo, observa que un alumno no le presta atención y, en ese momento, otro alumno le pide permiso para ir al baño, a la vez, llega avisarle el profesor de Educación Física que no le dará la clase a la siguiente hora.

Se registró que de 52 participantes 26 de ellos (+/-50%) expresó molestia, 41 participantes (+/-40%) enojo, 8 participantes (+/-8%) enfado, 2 participantes (+/-2%) desesperación. Las emociones que mencionaron giran en torno a un sentir de incomodidad respecto a la acción misma. En las expresiones ninguno expresó tener ira y ser impulsivo contra el otro, mas, el enojo, enfado y coraje, son emociones que circundan la vida diaria del profesor. Es aquí donde el aspecto ideológico del docente y el desarrollo curricular en la práctica educativa no encuentra una razón en sí, sino que, en la cotidianidad la enseñanza y aprendizaje adquiere mayor significado en los procesos curriculares.

Se ve el aula como un punto de encuentro que tensiona y genera reacciones a la enseñanza, deja ver que la vida del profesor se construye en la inmediatez, atendiendo cómo se presenta el problema. Se destacan en este caso, las expresiones que situaron los profesores.

Trataría de controlar mis emociones con serenidad porque cuando un alumno no pone atención lo que hacemos es corregirle, por otra parte, al niño que quiere ir al baño no se le puede negar, así que, lo dejaría ir. Al profe de educación física solo le preguntaría el por qué y le pediría que para la próxima me avise con tiempo por la planeación que tengo y contempla su clase, pues, aunque me

sintiera molesto por esa acción tendría que ajustar mi planeación para ver en qué puedo avanzar (P. 36)

Quizás molesta porque me preparé, pero al alumno no le interesa ese tema. Y al que decide en ese momento ir al baño podría incrementar mi molestia porque ya son dos que no ponen atención y luego llega el profesor de física, pues en verdad...uno piensa que avanzará calificando y es momento de pensar rápidamente que hacer con esa hora (P. 43).

Enojo porque preparas tu clase y vas con todo el ánimo para que los niños no lo valoren...pero, más porque que no tendré la hora de educación física el cual es buen tiempo de hablar a solas con el niño que no está poniendo atención (P. 69).

Ansiedad, suele pasar este tipo de situaciones, en los que suscitan dos, tres o más situaciones en un mismo momento, entra en juego habilidades como también paciencia para poder atender cada una de ellas. En el caso de la cancelación de la clase de educación física, desestabiliza lo planeado en el día, genera estrés puesto que regularmente se aprovecha este espacio para calificar tareas, por ejemplo, y el que se cancele significa comenzar a pensar que el tiempo puede no alcanzar para poder realizar todo lo considerado para el día (P. 103).

Los resultados exponen molestia, enojo y ansiedad que genera a los profesores situaciones como la que describe la pregunta y la reacción a la misma ante una situación familiar. De ello también se destacan las frases “ajustar mi planificación”, “pensar rápidamente”, “comenzar a pensar”.

La emoción expresada por los profesores en la pregunta anterior cambia según la situación que se esté presentando en el aula. Cuando se les expuso a los profesores: Llega al aula y se da cuenta que una de sus estudiantes está interesada en la clase de Historia que se trabajó la sesión anterior. Empieza a platicar con usted en torno al tema ¿qué emociones y sentimientos le genera la acción de la estudiante? La emoción expresada cambió en

referencia a la anterior: 72 participantes (+/-70%) mencionó que alegría, 20 participantes (+/-20%) satisfacción, 4 participantes (+/-4%) felicidad y 7 participantes (+/-6%) asombro.

La emoción que generó a los profesores la pregunta se inclina a sentirse bien por el acto de enseñanza que realiza. Al respecto expresaron:

Alegría y satisfacción al notar interés de la alumna en la clase anterior, ya que eso sería señal de que el tema fue explicado correctamente y despertó la curiosidad en los alumnos (P. 18).

Me encanta, me gusta y entusiasmo esa actitud porque una estudiante se interesa por los temas desde su propia iniciativa, más allá de hacer la tarea, sino por su necesidad de conocer más (P. 32).

Me sentiría emocionada; al fin alguien entendió y se interesó en la clase. Le prestaría mi atención y apoyo (P. 52).

Me sentiría contenta y satisfecha con mi trabajo porque eso significaría que hice una buena clase (P. 69).

Me ha pasado son experiencias que nos marcan y nos motivan a continuar con nuestra misión (p. 95).

El enunciado de los profesores expone tres situaciones de la práctica de la enseñanza, una enfocada hacia él como promotor de un aprendizaje a partir de la enseñanza que realiza; otra, a reconocer que la clase promovió el gusto por saber más y finalmente, a la necesidad de conocer más por el estudiante. Si bien los comentarios de los participantes en esta investigación son representativos en relación con la cantidad de participantes, se identifica en ellos, el sentir de cómo están pensando la citación ante situaciones que han vivido en el aula.

Los resultados expuestos muestran emociones de enojo y alegría, vinculadas a la experiencia vivida en el quehacer docente. En el siguiente apartado se discuten las emociones que han descrito

los profesores, para ello se establecieron dos categorías: la cotidianidad del quehacer docente y la voluntad de hacer.

Discusión

Las emociones que vive el profesorado se estructuran en la continuidad de la vida. La experiencia que toma de ellas le permite nombrarlas cuando ha leído la citación. Las categorías que se identificaron de los resultados presentados se organizan en dos: la cotidianidad del quehacer docente y la voluntad de hacer.

La cotidianidad del quehacer docente

De las entrevistas realizadas a los profesores recogimos las manifestaciones de las diferentes emociones originadas que nacen de las vivencias obtenidas en la práctica educativa. Es en el desarrollo y reflexión sobre la marcha de su práctica cuando el profesor comprende y se reinventa para atender los imprevistos de la clase, en este caso, la comprensión que hace es referida al problema del momento y sobre él organiza ideas para seguir avanzando. La acción docente no es limitada por los problemas presentados en el aula, no para por algo. El profesor ante la condición que se le presenta atiende situaciones pedagógicas, reflexiona ante los imprevistos de la clase y avanza con lo que tiene. Solo se puede entender el fenómeno después de haberse vivido, a partir de ello, se pasa a la reflexión-acción. Si bien Schön (1992) ha planteado la idea del profesor reflexivo, y la reflexión en la acción, tal reflexión del profesor está vinculada a la cotidianidad que se le presenta.

El momento del hacer en la clase se crea en lo que sucede; en este caso, la planificación es un instrumento de la cotidianidad que esboza el logro de egreso, tal logro se organiza entre la cultura áulica, la acciones que realiza el profesor para continuar la clase, y la reflexión vivida en una inmersión de aspiraciones: la del estudiante y del propio profesor en relación al currículum. La escuela que queremos, para Fullan y Hargreaves (1996) se crea en los imprevistos que el profesor se aventura a realizar. Tal realización es generada por el afecto a la causa, pues el imprevisto mueve una

acción de clase, referida a la construcción social que el profesor ha interiorizado de cómo atender el imprevisto (Berger y Luckmann, 2003).

Respecto a la enunciación anterior, la acción del profesor sobre lo que sucede, lo obliga a desarrollar estrategias, y buscar las mejores formas de centrar la atención de los alumnos; el referente de este argumento es la expresión que se teje entre las acciones que se producen y las decisiones que se toman. Decisiones que son causa de otra acción, no son a la ligera. La experiencia en este caso permite hacer los ajustes sobre la marcha: la causa-efecto es una constante en la acción docente. Se destaca ante ello el planteamiento de Heller (2011) en torno a que la práctica social va formando ideas de qué hacer ante las situaciones que se presentan. Las ideas de hacer sobre lo que hay tienen como referente las emociones que se manifiestan en el contexto.

Con base al planteamiento anterior, el profesor sabe que hay cosas que suceden en una jornada laboral y no limitan el continuar con las actividades. Se normaliza la clase, la aceptación de lo imprevisto se torna común, por ello, la clase continua. La emoción de molestia es insumo para realizar otras acciones en el quehacer docente. El pulso de la vida va enfocado a la incomodidad que se genera en el espacio para hacer algo, en la idea de seguir avanzando hace que el profesor se reinvente en la constante de la clase. Si bien termina haciendo algo que no está en la planificación, ha estado configurado en su ser para atender eso que se le ha presentado. Retomando a Zizek (2011) el profesor acciona en la cotidianidad que comprende, reflexiona y significa; es el sujeto espinoso del profesor que mueve a hacer en la cotidianidad que comprende, pues la determinación se está asumiendo no en términos de incidencia macrosocial, sino como, la reflexión que hace en la cotidianidad, con ello, se asocia a recordar las ideas de Maturana (1992) al señalar que la estructura no está determinada por el sistema, así entonces, el profesor comprende su enseñanza en la reflexión, maneja las emociones sobre la base de su cultura y experiencia profesional en función de lo que vive.

Es la experiencia de la vida en el magisterio la que marca qué hacer ante imprevistos que suceden en el aula, pues le da

elementos de cómo reorientar la clase ante lo inesperado. Creer que algo sucede y pasa no detiene, sino anima a hacer otras acciones. El impulso genera la emoción de enojo es atendida por el profesorado para seguir comprendiendo que existen situaciones no dependientes de él, pero la emoción es efímera como plantea Nussbaum (2018) por lo tanto, el sentir de lo vivido le proyecta horizontes de qué hacer, o asumir lo que se derivará de una acción, aunque con ello configure juicios de cómo es un comportamiento social.

Otro punto a destacar es el proceder del profesor con los estudiantes cuando no reciben una clase previamente programada; al no recibir una clase programada, se evidencia el compromiso profesional ante situaciones que cambian o modifican los objetivos pedagógicos en las planificaciones. Se actúa sobre lo imprevisto, el momento es sobre la marcha, la posibilidad de esquivar se da en lo que se tiene, por tanto, se muestran niveles de reflexión, y se da sobre la marcha ante algo inesperado que surge de la reflexión de la reflexión, la que cuestiona por qué se dan las situaciones como ocurren en la escuela, ¿Por qué se originan?, ¿quién las alimenta? Sin embargo, la reflexión de la observación es después de la reflexión de la acción. Los motivos para tensionar la propia acción son encuentros consigo mismo, pensar en el otro como proceso de reflexión para estar. Sobre estas ideas, Nussbaum (2014), observa sobre la emoción como un entramado político para la política de vivir con los otros, de tal modo que en el compartir emociones con el otro se configura la relación social.

Incluso, cuando se expresa que no pasa nada ante eventos como el que ilustra el caso, es una expresión que ya dice algo en el momento de exponer el argumento. El profesor en esta citación identifica qué pasa al grupo, atiende la situación sobre la marcha y enlaza más actividades, aunque estas den cuenta de lo que enseña o se improvisen otras. El momento, el tiempo y el lugar es insumo de continuidad, es decir, las emociones se implican sobre el contexto escolar. La emoción, en este caso de molestia, es impulso para realizar actividades que desde la perspectiva de algunos profesores son positivas.

Atender el imprevisto de una clase no es pensado para el mañana sino en el momento, son reflexiones que aparecen, es pensar qué hacer con lo que se tiene. La calma de la emoción, la aceptación de que así sucedió la práctica educativa en la escuela, está en función de qué puede hacer el profesor, punto que Schön (1992) ha discutido ampliamente, pero que es necesario subrayar porque en ese pensar sobre la acción es donde se respalda la acción que el profesor diseña para seguir haciendo.

Empoderar al profesor si bien atiende una perspectiva de formación continua profesional, es en la práctica donde se construye al nuevo ciudadano; el profesor en este caso participa con sus emociones ante tal formación. Él configura ante los actos o situaciones que viva cómo comprenderse y cómo formar al estudiante. La configuración que haga de la práctica docente es de entrada, la valoración que tiene de la enseñanza, del estudiante y de su persona. Esteve (1984) señala al respecto el malestar del profesor y hace énfasis en cómo la persona del profesor se teje en la cotidianidad escolar.

En el siguiente apartado se discute la emoción del profesor por saber que un estudiante se ha interesado en un tema, se destaca con ello, el contrario de la emoción de molestia y se da paso a la emoción de alegría.

La voluntad de hacer

En el apartado anterior se presentó el cómo la emoción de molestia hace que el profesor realice acciones sobre la marcha para atender la clase, en esta sección se atiende a la emoción de alegría, la cual engloba el énfasis que le dieron a esa emoción los profesores. Así, entonces, la acción del alumno por iniciar la profundización de un tema es cuestión que adquiere tres connotaciones en el profesorado que participó en la investigación: él como promotor de aprender, el estudiante con su interés y el propio tema que espera ser atendido por alguien.

El profesor como promotor de aprendizaje expone la asunción que tiene de sí, acorde a la práctica docente que realiza, en ello está inmersa la seguridad de él mismo respecto a un contenido y a su propia valoración. Cuando expresan “el interés que

desperté”, “señal que el tema fue explicado correctamente”, “se transmite el interés por la investigación autónoma”, denotan las expresiones de los profesores ante su propio reconocimiento en relación con la actividad pedagógica. La emoción de alegría que expresaron en torno al interés que muestra el estudiante por un tema de la clase se centra en lo que ellos connotan como bien en la realización del acto de enseñar. Así, el mirarse a sí mismo le procura orgullo, y se genera porque alguien le dice que está interesado por un tema.

El orgullo como beneplácito de alimentar el ego impulsa acciones en una jornada de clase, y hace revisar cómo se enseña, pues una de las participantes mencionó que tendría que valorar el trabajo que realiza —que desde la política educativa está determinado a realizar—. Así, se encuentra que el ego de estos profesores se alimenta con la solicitud que algún estudiante le realice en torno a un tema.

Al respecto el plan y programas de estudio 2018 para la educación básica en México plantean que es el profesor quien debe conocer a sus estudiantes. El conocer está asociado en términos personales y cognitivos, de esta forma, cuando el profesor señala que le da alegría por saber que está haciendo las cosas bien, se considera un profesor que espera la aprobación, y que esos detalles de la práctica docente le animan a seguir haciéndola y, a la vez, identifica el interés del alumno en aprender.

El estudiante con interés por aprender es otro elemento que aparece, y esta situación complejiza la práctica docente del profesor, dado que en el acto de enseñar influye la interacción social, el ambiente, la inteligencia de ambos actores, entre otros. En tal caso, las expresiones como “da alegría ver que los alumnos se interesen por cualquiera de los temas”, “satisfacción de dejarle el interés de seguir aprendiendo sobre el tema”, exponen a un profesor que combina lo emotivo del momento de la enseñanza con el conocer del mismo.

Procurar el aprendizaje del contenido académico en los estudiantes es el fin del profesor, los planteamientos curriculares de cómo enseñar han dado cuenta de ello. El texto de Torres (2005) está vigente en este caso, pues el currículum especifica qué y cómo

enseñar, sin embargo, la enseñanza está impregnada de emociones, de ahí que el profesor exprese alegría por lo que el estudiante aprende, pero a la vez, destaca el interés que el mismo estudiante muestra por conocer más de un tema.

Reconocer al estudiante como un sujeto tiene que alimentar la duda surgida de los temas en clase y posiciona a un profesor a reconocer que su función es la de enseñar, y la otra parte deberá ser realizada por el estudiante. En este caso, la emoción no solo se centra en él como profesor, sino en el otro. Otro que llega a la escuela a aprender de la ciencia, más allá de cómo tenga conceptualizada la enseñanza de la ciencia que la escuela enseña; el profesor se emociona porque la autonomía hacia el aprendizaje se ha generado. Crecer juntos es la acción en el otro, la voluntad de hacer, entendiendo la voluntad como el reconocimiento de la condición de la enseñanza y el aprendizaje para seguir haciendo; una especie de planteamiento nietzscheano, si tomamos la voluntad como poder de hacer a partir del reconocimiento de que estamos en constante aprender y formarnos con los otros, como plantea Freire (2017).

La voluntad de conocer del estudiante alimenta el ser del profesor. Ese ser del profesor configura cómo es la escuela que hace, en este caso, la escuela que se hace con la enseñanza y el aprendizaje que hacen los estudiantes. Otros profesores consideran más que el interés del estudiante por la enseñanza el tema del libro. Este aspecto expone a un profesor que no solo está alimentando su ego, sino que suma a la voluntad de conocer del estudiante, la oferta que hace el libro del currículum en cuanto a los aprendizajes a obtener en la educación primaria.

El aprendizaje está dado desde el currículum, ser el agente del mismo corresponde al profesor, por ser quien diseña y elabora estrategias para y durante la clase con la intención de que el estudiante aprenda, sin embargo, el interés que el propio tema despierte en clase fortalece la práctica docente del profesor, más cuando la aceptación de la clase viene del estudiante. Así entonces, se reconocen dos acciones: el profesor reconocer que él diseña la clase, y el estudiante se siente interesado por el tema y busca más información. Al respecto los profesores comentaron lo que estarían

dispuestos a hacer para fortalecer el aprendizaje académico en estos estudiantes que encuentran en el trayecto de su quehacer docente: “la apoyaría proporcionándole más información en libros”, “son pocos los alumnos que se interesan en conocer más”, “involucrarme en su interés académico”. Cabe precisar, que el tema de una clase para la educación básica en México se establece en el plan y programa de estudio, ante ello la inteligencia, cultura y experiencia del profesor incide en cierta manera en cómo se comunica al estudiante, y el estudiante con su interés muestra la apropiación del conocimiento científico.

El efecto que genera un tema de clase en el estudiante tiene implicaciones afectivas en el profesor. El tema es el interés de la escuela que escolariza para la ciencia, sin embargo, el afecto con el que es recibido fortalece el aprendizaje del estudiante en relación con ese tema. El afecto se denota ante la atención de uno y otro por algo que está pensado para que sea aprendido. Así, la ciencia materializada en un contenido de enseñanza influye en la relación pedagógica profesor-estudiante.

A manera de conclusión, las implicaciones afectivas que se han expuesto del profesorado ante las citas áulicas planteadas comprenden dos emociones: molestia y alegría. Depende de la situación que viva para sentirlas. Desde ellas se construye el significado de la práctica docente, si bien están envueltas por todas las circunstancias de la política educativa en la formación del nuevo ciudadano, cobran relevancia en el desempeño del profesor en el quehacer diario de la docencia.

Las emociones que se establecen en el día a día en la escuela estructuran el rumbo que da el profesor a su enseñanza y comprende desde su racionalidad la importancia que el estudiante le da a la misma. De la forma de abordar la realidad educativa derivan las emociones que se dan en un día de clase, y con esa realidad se construye la escuela que quieren los profesores, pues si bien, hay un ideal de escuela y de ciudadano a formar, eso se materializa a partir de la reflexión sobre la acción que realizan los actores: estudiantes y profesores.

La investigación analizó las emociones que se manifiestan en el quehacer docente del profesor de educación primaria en

Chiapas. Se comprendió a partir de los resultados que el profesor hace con lo que tiene, la emoción sea de molestia o de alegría alimenta el ser de la docencia, con ello incentiva y fortalece el quehacer. La molestia y la alegría son emociones que se viven, sin embargo, la forma en que son asumidas depende de cómo el profesor se piense en lo que hace y cómo piense a los estudiantes. La manera en que se percibe la emoción se encuentra en la experiencia que el profesor ha tenido de la vida que ha configurado y configura tanto en la escuela como en la vida social.

Pensamos que esta investigación abre perspectivas para seguir profundizando respecto a las emociones de los profesores y la política educativa en la formación del ciudadano mexicano en la educación primaria. Si bien hay elementos pedagógicos en el plan y programas de estudio 2018 respecto al desarrollo emocional y personal, estos son fijados hacia el estudiante, pero deben considerarse las emociones que han configurado en el quehacer del profesorado que vive otros tiempos de hacer la escuela. Escuela que pondera la emoción del estudiante y la racionalidad científica, en este caso las emociones del profesorado requieren seguir estudiándose teórica, metodológica y epistemológicamente para fortalecer la formación inicial y continua de la docencia.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2019). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Álvarez, C. (2012). Las dificultades para el diálogo en el aula de Primaria. *Didáctica. Lengua Y Literatura*, 24, 65-88. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39917
- Astolfi, J. (2001). *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*. Sevilla: Díada Editora, S.L.
- Berger, P.; Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Cázares, L. (2012). *Estrategias educativas para fomentar competencias. Crearlas, organizarlas, diseñarlas y evaluarlas*. México: Trillas.
- Esteve, J. (1984). *El malestar docente*. Barcelona: Editorial Laia y Cuadernos de Pedagogía.

Zacarías Gutiérrez, Mauricio; Ortiz Huerta, Manuel Gregorio (2021). *Implicaciones afectivas en el quehacer docente del profesorado de Educación Primaria en Chiapas*. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 19, 2021, 83-102. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi19.15985>

- Freire, P. (2017). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- Fullan, M.; Hargreaves, A. (1996). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Argentina: Amorrortu Editores.
- Gallego, D.; Gallego, M. (2004). *Educación de la inteligencia emocional en el aula*. España: PCC.
- Galván, J. (2006). *Aprendizaje Integral en la práctica. El siguiente paso en la metodología que está transformando la enseñanza*. México: Tomo.
- García, M. del S.; Pascual, M. I. (2017). De la congoja a la satisfacción: el conocimiento emocional del profesor de matemáticas. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 8(15), 133 - 148. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v8i15.68
- Gergen, K. (1985). The Social Constructionist Movement in Modern Psychology. *American Psychologist*, 40(3), 266-275. Disponible en <https://pdfs.semanticscholar.org/6dc9/7f96d34320ed8d9dcf1b9d5bdf816ea50343.pdf>
- Heller, A. (2011). *Teoría de los sentimientos*. México: Ediciones Coyoacán.
- Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Lapponi, S. F. (2017). Las emociones en el profesorado: el afecto y el enfado como recursos para el disciplinamiento. *Educação e Pesquisa*, 43(3), 785-798. Epub November 03, 2016. <https://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201610149719>
- Maturana, H. R. (1992) *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago: Ediciones Pedagógicas Chilenas.
- Mercado, M. R. (2018). *Los saberes docentes como construcción social: La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica
- Murillo, F. J.; Hernández, R.; Martínez, C. (2016). ¿Qué ocurre en las aulas donde los niños y niñas no aprenden? Estudio cualitativo de aulas ineficaces en Iberoamérica. *Perfiles educativos*, 38(151), 55-70. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000100055&lng=es&tIng=es.
- Nussbaum, M. (2014). *Las emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2018). *La ira y el perdón*. Ciudad de México: FCE - Fondo de Cultura Económica.
- Pidello, M. A.; Rossi, B.; Sagatzizabal, M. A. (2013). Las voces de los docentes: motivos de elección de la carrera docente, valores subyacentes. *Educación*, 22(43), 113-128. Disponible en: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/7499>

Zacarías Gutiérrez, Mauricio; Ortiz Huerta, Manuel Gregorio (2021). *Implicaciones afectivas en el quehacer docente del profesorado de Educación Primaria en Chiapas*. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 19, 2021, 83-102. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi19.15985>

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño en la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Séneca, L. A. (2016). *Diálogos*. Madrid: Editora Nacional.

Torres, J. (2005). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

Ulin, P.; Robinson, E.; Tolley, E. (2006). *Investigación aplicada en salud pública. Métodos cualitativos*. Washington: Publicación Científica y Técnica No. 614.

Valles, M. (2007). *Entrevistas Cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Zizek, S. (2011). *El espinoso sujeto: El centro ausente de la ontología política*. Buenos Aires: Paidós.

Para saber más sobre los autores...

Mauricio Zacarías Gutiérrez

Profesor-investigador del Instituto de Estudios de Posgrado de Chiapas, México. Cuenta con estudios de Licenciatura en Educación Primaria, Maestría en Educación Superior y Doctorado en Estudios Regionales. Pertenece a la Red Durango de Investigadores Educativos y a la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa. Dentro de las investigaciones realizadas ha cultivado la formación docente, tanto inicial como continua, así mismo el saber docente de profesores que laboran en la educación especial. Actualmente se encuentra desarrollando investigación educativa relacionada al afecto docente en la educación primaria.

Manuel Gregorio Ortiz Huerta

Profesor-investigador de la Escuela Normal Fray Matías de Córdoba, Chiapas, México. Cuenta con estudios de Licenciatura en Pedagogía y Maestría en Docencia. Es asesor educativo y docente en instituciones educativas privadas. Entre sus publicaciones recientes se encuentra "Formación inicial docente en educación especial en las actividades de acercamiento a la práctica escolar", y "La inclusión educativa en el sistema neoliberal capitalista"; ambas publicadas en el 2020. Actualmente se encuentra desarrollando investigación educativa en la cultura de inclusión en dos Escuelas Normales.

Zacarías Gutiérrez, Mauricio; Ortiz Huerta, Manuel Gregorio (2021). Implicaciones afectivas en el quehacer docente del profesorado de Educación Primaria en Chiapas. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 19, 2021, 83-102. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi19.15985>

Como citar este artículo...

Zacarías Gutiérrez, Mauricio; Ortiz Huerta, Manuel Gregorio (2021). Implicaciones afectivas en el quehacer docente del profesorado de Educación Primaria en Chiapas. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 19, 83-102.

DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi19.15985>

Zacarías Gutiérrez, Mauricio; Ortiz Huerta, Manuel Gregorio (2021). Implicaciones afectivas en el quehacer docente del profesorado de Educación Primaria en Chiapas. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 19, 2021, 83-102. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi19.15985>